



# Un responsable hiérarchique peut-il accepter qu'un salarié se forme en e-learning ?

Ewan Oiry

## ► To cite this version:

Ewan Oiry. Un responsable hiérarchique peut-il accepter qu'un salarié se forme en e-learning ?. 2007. halshs-00162620

**HAL Id: halshs-00162620**

**<https://shs.hal.science/halshs-00162620>**

Preprint submitted on 14 Jul 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# UN RESPONSABLE HIERARCHIQUE PEUT-IL ACCEPTER QU'UN SALARIE SE FORME EN E-LEARNING ?

**Ewan Oiry**

LEST – CNRS, UMR 6123, Université de la Méditerranée, France

[ewan.oiry@wanadoo.fr](mailto:ewan.oiry@wanadoo.fr)

## ***RESUME***

Le e-learning a d'abord été considéré comme la « silver bullet » de la formation. Ce nouveau modèle pédagogique devait permettre de dépasser les limites des formations plus classiques en « salle de classe ». Une caractéristique ne nous semble toutefois pas avoir été suffisamment pris en compte. Un salarié en e-learning se forme sur son lieu de travail, souvent sur son propre ordinateur. Cette situation crée une ambiguïté de rôle : le salarié se forme-t-il ou travaille-t-il ? Celle-ci est délicate à gérer pour son responsable hiérarchique puisque, dans le premier cas, il n'exerce pas une responsabilité hiérarchique directe tandis que dans le second, il est tenu de l'exercer.

Pour analyser ce rapport complexe entre le e-learning et la responsabilité hiérarchique, nous avons tout d'abord réalisé une revue de la littérature. Celle-ci montre que la question de la socialisation a clairement été identifiée comme étant un des obstacles majeurs au développement du e-learning. La plupart des auteurs plaident ainsi pour un passage du e-learning au blended learning, c'est-à-dire le développement de processus de formation qui articulent séquences en e-learning et séquences plus classiques en « salle de classe » qui permettent aux formés d'échanger et de s'entraider. Mais cette littérature n'évoque pas la question du rapport de ces formés avec leur propre responsable hiérarchique. Pour tenter de trouver une réponse à cette question, nous avons ensuite analysé la littérature sur la socialisation organisationnelle. Bien que celle-ci soit actuellement en très fort développement, nous avons constaté qu'elle n'avait pas encore abordé cette thématique.

Nous terminons donc cet article en proposant un cadre conceptuel spécifique permettant de l'analyser et nous en réalisons un premier test à partir de données recueillies dans quatre grandes banques françaises. Ce travail exploratoire aboutit ainsi à l'idée que le positionnement des responsables hiérarchiques vis-à-vis du e-learning est une question qu'il faut impérativement prendre en compte si l'on souhaite réellement développer le e-learning dans les organisations.

Mots Clés : e-learning, blended learning, socialisation, responsable hiérarchique

## Introduction

Pour tenter de participer pleinement à l'amélioration des performances des entreprises, le Management des Ressources Humaines (MRH) s'efforce depuis quelques dizaines d'années de développer de nouveaux outils (Lawler, 2005). Parmi ceux-là, le e-learning apparaît comme un des outils les plus prometteurs. C'est ainsi qu'il est utilisé dans plus de 60 % des entreprises françaises (Club défi, 2004). Une revue de la littérature permet de montrer clairement que l'intérêt pour le e-learning provient du fait qu'il est en mesure de diffuser des contenus individualisés, adaptés aux besoins singuliers de chaque formés.

Toutefois, il nous semble que les effets de ce nouvel outil n'ont pas encore tous été analysés en détail. Une formation en e-learning permet à chaque salarié de se former directement sur son lieu de travail, le plus souvent avec son propre ordinateur. Il en résulte donc une possible confusion. Un observateur extérieur peut avoir des difficultés à distinguer un salarié en train de se former en e-learning d'un salarié en train d'effectuer son travail quotidien. Cette ambiguïté semble particulièrement problématique pour le responsable hiérarchique direct de ce salarié. En effet, s'il est en train de se former, il n'est plus strictement sous sa responsabilité hiérarchique. En revanche, s'il effectue son travail quotidien, il est sous sa responsabilité. Sur la base d'une revue de la littérature et d'un travail exploratoire, nous essayons de montrer que cette question de la place du responsable hiérarchique vis-à-vis du e-learning mérite une attention accrue.

La revue de la littérature montre que le e-learning a d'abord été perçu comme la « silver bullet » de la formation (Neville *et al.*, 2005). En proposant un nouveau modèle pédagogique, il semblait en mesure de dépasser les limites du modèle pédagogique classique de la « salle de classe ». Mais ces travaux ont aussi permis de constater que le e-learning prive les formés d'une ressource qui leur ait particulièrement nécessaire pour tirer pleinement profit de leur formation : les contacts avec les autres formés. Aujourd'hui, la littérature converge donc sur l'idée qu'il est nécessaire de passer du e-learning au blended learning, c'est-à-dire d'articuler des séquences de formation purement à distance (e-learning) avec des séquences de formation plus classiques, en salle de classe, parce qu'elles permettent aux formés de se socialiser.

Bien quelle soit assez développée, cette littérature sur le blended learning semble toutefois trop focalisée sur un seul type de socialisation : les relations entre les formés. Bien qu'elle apporte des résultats tout à fait convaincants, il nous semble important de rappeler que ces salariés participant à une formation sont aussi des salariés intégrés dans une équipe de travail, soumis à une responsabilité hiérarchique, ayant des objectifs à atteindre, etc. Nous essaierons de montrer dans cet article qu'il semble nécessaire de prendre aussi en compte ce type de socialisation pour complètement analyser les effets du e-learning. La littérature sur la socialisation organisationnelle connaît un développement très rapide. Toutefois, il ne nous semble pas qu'elle permette d'analyser d'une manière satisfaisante le cas spécifique des rapports entre les formés en e-learning et leur hiérarchie. Nous terminerons cette revue de la littérature, en proposant de construire ce cadre théorique à partir des travaux développés par Claude Dubar (1993).

Au terme de cette revue de la littérature qui nous conduira du e-learning au blended learning (1.), nous présenterons le design de notre recherche (2.) et utiliserons les concepts de Claude Dubar (1993) pour analyser la situation de quatre grandes banques françaises (3.) Nous montrerons ainsi que la position du salarié en e-learning, c'est à dire se formant sur son lieu

de travail, crée une ambiguïté de rôle (le salarié travaille-t-il ou se forme-t-il ?) qui doit être prise en compte pour comprendre les difficultés qu'éprouve le e-learning à se déployer dans les organisations. En terme de préconisations managériales, l'identification de cette ambiguïté incite clairement à recommander le développement de processus de blended learning qui parviendraient aussi à anticiper ces phénomènes complexes de socialisation des salariés en e-learning vis-à-vis de leur hiérarchie.

## **1. Revue de la littérature : Du e-learning au blended learning : quels besoins de socialisation pour les formés en entreprise ?**

Au cours de ces dernières années les publications sur le e-learning se sont très fortement développées (Neville *et al.*, 2005). Ce type de formation à distance connaît des succès indéniables mais elle bute aussi sur une limite sévère : elle déstabilise les formés en les privant de toute socialisation avec leurs pairs. La recherche et les praticiens ont développé la notion de blended learning – des séquences de e-learning articulées avec des séquences plus classiques de formation en face à face – pour tenter de résoudre ce problème (11.). Cette réflexion sur la socialisation dans les processus de formation est bien engagée. Toutefois, pour être complètement efficace, il nous semble qu'elle doit être encore approfondie, en particulier en ajoutant une dimension jusqu'alors très peu prise en compte par la littérature : la socialisation des formés par rapport leurs collègues de travail et à leur hiérarchie (12.)

### *11. Du e-learning au « blended learning » : vers une prise en compte de la question de la socialisation*

L'ensemble de la littérature s'accorde sur le fait que l'intérêt majeur du e-learning est sa capacité à proposer un nouveau modèle pédagogique qui semble en mesure de dépasser les limites des formations en salle (111.). Toutefois, les mises en œuvre et les réflexions autour de cette nouvelle pédagogie ont permis de mettre en évidence qu'elle présentait des inconvénients dans le domaine de la « socialisation ». Les auteurs et les praticiens se sont efforcés de répondre à ces difficultés en proposant un e-learning qui prenne mieux en compte la question de la socialisation : le blended learning (112.).

111. Le e-learning, un modèle pédagogique qui s'adapte aux besoins des formés

The American Society for Training and Development's E-learning glossary définit le e-learning as "a wide set of applications and processes, such as web-based learning, computer-based learning, virtual classrooms, and digital collaboration" (Kaplan-Leiserson, 2002). Le e-learning regroupe donc tous les outils qui permettent à une personne de former des apprenants à distance (Harasim, 1990). Mais, cette définition montre que derrière ce terme unique, il existe des outils très différents qui donnent lieu à des usages qui n'ont pas nécessairement le même impact sur les processus d'apprentissage des individus (Federico, 1999). Néanmoins au-delà de cette diversité, la littérature s'accorde sur l'existence de quelques caractéristiques communes à l'ensemble de ces dispositifs. Le e-learning permet d'éviter l'écueil de l'unité de temps, de lieu et d'action qui est une caractéristique extrêmement structurante des modes classiques de formation : un stage de formation se déroule dans un moment précis, à un lieu précis et avec un contenu identique pour tous les formés.

Le e-learning permet à chaque formé de se former au moment où il le souhaite, lorsque ses propres contraintes professionnelles et/ou personnelles lui permettent de le faire avec la plus grande efficacité. Il permet donc l'apprentissage asynchrone (Selix, 2001). Le e-learning permet aussi aux apprenants de se former sans être forcément regroupés dans le même lieu (McCormack et Jones, 1997). Il est ainsi particulièrement intéressant pour former un petit

nombre de personnes éparpillées dans un pays ou même à l'échelle d'un continent ou du monde (des experts, par exemple) ou à l'inverse pour former un grand nombre de personnes mais réparties dans un réseau (les guichetiers d'un réseau bancaire, par exemple). Enfin, le e-learning permet surtout de proposer aux formés un contenu de formation individualisé (O'Connor, 1997 ; Sulcic et Lesjak, 2001). Placés en partie sous leur contrôle (DeRouin, Fritzsche et Salas, 2004), ces outils leur permettent de décider quelles sont les connaissances qu'ils souhaitent approfondir et quelles sont celles qu'ils considèrent déjà maîtriser. Le e-learning offre cette possibilité d'une autonomie forte du stagiaire dans la construction de son propre parcours de formation. Il permet aussi au formateur de déterminer, répondre et même anticiper les besoins des formés (Neville *et al.*, 2005) et évite ainsi un travers majeur de la formation classique : l'alignement du formateur sur un apprenant « moyen » qui ne correspond le plus souvent à aucun des formés réellement présent dans le groupe qui lui fait face (O'Connor, 1997).

Plus fondamentalement, le e-learning apparaît donc comme la solution permettant d'éliminer les barrières imposées par les salles de formation classiques et dépasser les problèmes associés aux formes traditionnelles d'apprentissage. L'enseignement traditionnel a toujours été très fortement critiqué (Cuban, 1993 ; Neville *et al.*, 2002) parce que le modèle de la salle de classe est fondamentalement considéré comme dysfonctionnel (Banathy, 1994 ; Reigeluth, 1994). Il se caractérise en effet par un apprentissage structuré par le formateur qui assume un rôle prédominant dans la dynamique de l'apprentissage et contrôle l'information qui est « transmise » aux formés (Huddleston et Unwin, 1997 ; Holmes et Abington-Cooper, 2000). Ce modèle prend donc rarement en compte leurs attentes. A l'inverse, le e-learning propose un modèle d'apprentissage centré sur les formés qui peuvent ainsi apprendre à développer leur capacité à trouver par eux-mêmes les connaissances qu'ils souhaitent et acquièrent des compétences de résolutions de problèmes qui leur seront ensuite directement utiles dans leur vie professionnelle (Relan et Gillani, 1997). Dans ces travaux, il apparaît donc clairement que le principal intérêt du e-learning est sa capacité à impulser une nouvelle conception de la formation qui permet de dépasser les limites inhérentes au modèle classique de formation.

#### 112. Le blended learning : une solution aux limites du e-learning ?

Les bénéfices attendus du e-learning ont assuré son développement très rapide dans les entreprises. Une étude montre ainsi que 67 % des entreprises françaises ont développé des modules en e-learning (Club défi, 2004). Toutefois, dès 2001, un rapport de l'American Society for Training and Development (ASTD) rédigé par Mark Van Buren (2001) et cité par Reece and Lockee (2005) indicated that the rate of e-learning adoption by U.S. companies fell significantly short of industry projections. These projections, made three years out, declined from 23.0 percent for 2000 to 19,8 % for 2001 and to 18,2 % for 2002. Cette diminution peut être attribuée au fait que le e-learning continue de nécessiter des dépenses importantes en matière d'investissements mais aussi de maintenance et de mise à jour des dispositifs. Toutefois, cet auteur constate aussi que cette diminution est aussi très fortement liée une augmentation sensible des « classroom-based training » ! Il indique toutefois qu'il ne s'agit pas d'un abandon pur et simple du e-learning. Les entreprises ont constaté que la formation à distance entraîne une perte de contacts et d'interactions avec les pairs perçue comme déstabilisante par les formés. Tout en continuant à faire du e-learning, elles ont donc progressivement réintroduit dans leurs programmes de formation des moments où les formés se rencontrent physiquement et peuvent ainsi avoir de réelles interactions avec leurs pairs. Elles basculent donc graduellement du e-learning pur vers le blended learning pour tenter de répondre aux besoins de socialisation de leurs formés.

Mantyla (2001) defines blended learning as the use of two or more presentation and distribution methods for the purpose of enhancing both the content and the learner experience. Blended learning utilizes a variety of approaches, including print-based materials, instructor-led training and web-based training, for example. D'une certaine manière, on peut dire que le blended learning a toujours existé puisque, depuis l'apparition des premières technologies de formation, les formateurs se sont toujours efforcés de trouver un compromis efficace entre les séquences mobilisant ces technologies et des séquences plus classiques d'enseignement en face-à-face (Fallery, 2004). Toutefois, au-delà de ce point commun, le blended learning doit être analysé en détail pour identifier dans quelle mesure il est capable de répondre aux besoins accrus de socialisation qui sont apparus nécessaires lors de la mise en œuvre du e-learning.

Le blended learning se caractérise par une variété quasi infinie de possibilités (Reece, Lockee, 2005). Techniquement, tout semble en effet possible. Des sessions de formation en classe peuvent s'appuyer sur un travail réalisé en e-learning à partir d'instructions spécifiées pour chaque formé en fonction de son niveau de départ, de ses attentes, etc. A l'inverse, la formation par e-learning peut être rendue plus efficace par la mise en place d'une session de formation « classique » qui permet de préciser aux formés les objectifs et les moyens de cette formation, etc. Les avantages du blended learning paraissent ainsi majeurs. Au-delà du simple besoin qu'éprouvent les formés d'échanger entre eux sur le dispositif de formation lui-même, il permet au formateur de constater concrètement la diversité des besoins de formation exprimés par les participants. Une utilisation pertinente des différents outils et supports permet aussi souvent aux formés d'acquérir plus de connaissances dans un temps souvent réduit (Hamburg, Lindecke, Thij, 2003). La variété quasi infinie des articulations possibles entre les séquences permet d'espérer une adaptation quasi parfaite à l'ensemble des besoins de socialisation qui pourraient être exprimés par des formés.

## *12. Eléments de réflexion sur la socialisation des formés en entreprise*

Le fait que, techniquement, le blended learning permette tous les types de combinaisons est une nouvelle encourageante. On peut en effet y voir le moyen de répondre aux besoins des formés quels qu'ils soient. Toutefois, il semble que les solutions techniques ne peuvent être performantes que si les objectifs qui sont visés travers elles ont d'abord bien été identifiés. Avant de répondre à la question « comment peut-on répondre aux besoins de socialisation des formés ? », il semble nécessaire de répondre d'une manière précise à la question qui la précède dans l'ordre logique : « quels sont précisément les besoins de socialisation des formés en entreprise ? ».

Or il semble que la littérature n'apporte pas aujourd'hui une réponse pleinement satisfaisante à cette question. On peut d'abord constater que l'essentiel des publications sur le e-learning s'interrogent sur la socialisation des individus en tant que formés alors qu'ils sont aussi (et avant tout ?) des salariés (121.). On peut ensuite constater ensuite que l'importante littérature qui existe sur la socialisation organisationnelle n'a jamais été mobilisée pour réellement analyser cette question de la socialisation des formés par e-learning (122.) C'est pourquoi nous terminons cette revue de la littérature par la présentation du cadre théorique de la double transaction identitaire (Dubar, 1993) qui donne des éléments de réponse à la question qui nous intéresse : quels sont les enjeux de la socialisation des salariés formés par e-learning ? (123.)

121. D'une socialisation des formés à une socialisation des salariés en cours de formation ?

Bien que le e-learning soit entré depuis plusieurs années dans les pratiques des entreprises, l'essentiel des articles de recherche publiés sur le thème le sont dans des journaux spécialisés dans l'éducation et plutôt par des chercheurs sensibilisés – et intéressés – par des

problématiques pédagogiques (Reece, Lockee, 2005 ; Singh, 2003 ; Hamburg, Lindecke, Thij, 2003 ; Salomon, Perkins, 1998 ; Russel, 1998). Ces travaux sont le plus souvent très élaborés voir sophistiqués. Dans sa synthèse de la littérature (2004), Fallery montre que la question de la socialisation des formés est une question très ancienne et largement investiguée dans les sciences de l'éducation. Elle a ainsi reçu plusieurs types de réponses. Celles-ci s'affrontent sur la question de la socialisation car elles sont en débat sur la théorie de l'apprentissage la plus adéquate pour rendre compte des phénomènes observés.

Le courant le plus ancien est le « behaviorisme ». Il considère que « knowing is an organized accumulation of associations and components of skills" (Greeno, et al., 1996, p.14). En considérant l'apprentissage comme une succession d'association entre des notions, des concepts, etc., elle considère qu'un processus de formation est performant s'il permet à chaque formé de bénéficier d'un feed-back régulier de la part du tuteur ou du formateur sur les réponses qu'il a fournit individuellement aux questions qui ont été posée. Cette approche ne réserve donc pas une grande place à la thématique de la socialisation puisqu'elle ne considère par exemple pas que l'interaction entre les formés eux-mêmes est une source d'apprentissage. Même si elle est relativement ancienne et critiquée, Fallery (2004) souligne que cette conception de l'apprentissage constitue la base théorique des très nombreux guides d'utilisation que l'on peut trouver sur internet ou dans les modules de e-learning. Parmi de très nombreux cas, Russel (1998) cite l'exemple du National Center for Supercomputing Applications' qui propose "A Beginner's Guide to HTML" (National Center for Supercomputing Applications, 1996) qui a pour objectif de guider l'apprenant à travers une séquence de petites étapes successives, chacune s'appuyant sur ce qui a été acquis dans l'étape précédente et débouchant finalement sur la création d'une page personnelle sur internet. On se situe bien ici dans l'idée que l'apprentissage est une série routinisable d'associations entre différents éléments.

Cette conception a très fortement été critiquée par l'approche « cognitive ». En effet, dès ces premiers travaux, Piaget (1969) entreprend de démontrer que la prise en compte de l'environnement cognitif de l'apprenant est crucial dans la compréhension du déroulement d'un processus d'apprentissage (Ducret, 1990). Il montre également que le processus d'apprentissage ne correspond pas réellement à une succession d'associations entre des éléments mais plutôt à la résolution de problèmes successifs pour laquelle le formé mobilise les ressources disponibles dans cet environnement cognitif. Cette approche sert de base théorique à l'ensemble des dispositifs informatiques qui ont pour objectif de créer un environnement cognitif permettant aux formés d'élaborer leur propre compréhension des problèmes à résoudre. Russell (1998) cite l'article de Anderson, Corbett, Koedinger et Pelletier (1995) comme un document rendant compte de plus de dix ans d'expérimentations et de réflexions dans cette approche cognitive de l'apprentissage. Avec cette approche, la question de la socialisation est nettement plus présente puisque l'apprentissage ne se fait plus, comme le considère l'approche behavioriste, dans un duo maître-formé, mais dans une interaction entre un formé et un environnement. On peut supposer que cet environnement comprend aussi des individus mais ceux-ci sont toutefois assez peu explicitement présents dans l'approche cognitiviste classique de Piaget (Ducret, 1990).

Le troisième type d'approche de la socialisation – le courant pragmatique – s'efforce de combler ce manque (Fallery, 2004). Sur la base des travaux de Vygotsky (1978), ce courant de pensée affirme que toutes les formes de connaissances passent par une interaction entre deux personnes (et essentiellement par des interactions entre les formés eux-mêmes). Ce point de vue est sans doute un peu extrême puisqu'il est probable que les deux autres approches

peuvent elles aussi apporter des éléments pertinents quant à l'analyse des processus d'apprentissage. Elle présente toutefois l'intérêt de souligner que l'apprentissage est aussi un processus social où le formé n'apprend pas seul, pas seulement grâce à l'enseignant, pas seulement grâce aux ressources qu'on peut mobiliser dans son propre environnement cognitif mais aussi grâce aux autres formés qui l'entourent, entre autres ceux qui participent à la même formation que lui. Cette approche met donc au premier plan la question de la socialisation dans l'analyse du processus d'apprentissage. Au-delà d'un guide d'apprentissage ou même d'un contexte cognitif riche en ressource, ce sont les échanges entre les formés eux-mêmes qui sont perçus comme les facteurs cruciaux de l'apprentissage.

La mise en œuvre concrète de ce type de théorie peut, par exemple, être trouvé dans le travail de Hamburg, Lindecke et Thij (2003). En effet, dans cet article, les auteurs justifient directement le glissement du e-learning vers le blended learning par le fait que, pour bien apprendre, les formés éprouvent le besoin d'échanger avec les autres formés. Ils citent même les propos d'un formé interrogé par Salmon (2000) qui, pour bien apprendre en e-learning dit avoir avant tout besoin de réaliser « that I am not alone in the problem I encounter (...) Through reading the other messages you quickly find that whatever is concerning you, others have faced the same problem and that gives you confidence to carry on ». De ce fait, ils présentent les formés comme des individus essentiellement guidés par le besoin d'échanger des savoirs avec les autres formés, de s'entraider, etc.

Cette analyse nous paraît tout à fait performante mais, si nous élargissons la perspective en rappelant que ces formés sont certes en train d'apprendre des choses mais qu'ils sont aussi – et avant tout ? – des salariés rémunérés par un employeur qui, le plus souvent, leur impose des objectifs, etc..., on peut se demander dans quelle mesure cette analyse reste tout à fait pertinente. En effet, nous nous interrogeons : peut-on réellement dire qu'un salarié, parce qu'il est en cours de formation, oublie complètement les logiques qui guident son action en tant que salarié (atteindre ses objectifs, rendre compte à sa hiérarchie, etc.) et se consacre entièrement à des logiques d'apprentissage (telles que échanger des savoirs, s'entraider, etc.) ? Même si nous ne doutons pas du fait que ces logiques d'apprentissage des formés sont effectivement présentes, il nous semble qu'il faut *a minima* les articuler avec les logiques plus « classiques » qui guident l'action des salariés dans leur travail quotidien. Il nous semble que c'est cette articulation que la littérature actuelle (cf. par exemple, es travaux évoqués ci-dessus) n'a pas encore réalisé. Pour bien analyser les effets du blended learning, il nous semble nécessaire de développer des réflexions sur la socialisation des formés qui ne les considèrent pas seulement comme des apprenants mais aussi comme des salariés.

#### 122. Quels apports des travaux de la socialisation organisationnelle ?

Il existe actuellement une littérature extrêmement active autour d'une thématique qui paraît extrêmement proche de celle que nous évoquons ci-dessous. Les travaux sur la socialisation organisationnelle connaissent en effet actuellement un développement tout à fait remarquable. En première analyse, ces travaux paraissent extrêmement intéressants pour notre analyse. La littérature sur la socialisation organisationnelle s'efforce en effet d'identifier les mécanismes qui permettent à des salariés de s'intégrer dans une entreprise, dans une équipe de travail et dans un emploi. Dans son article fondateur, Schein (1968) définit ainsi la socialisation organisationnelle comme « le processus d'apprentissage des ficelles d'un emploi, d'endoctrinement et de formation, processus par lequel un individu reçoit l'enseignement de ce qui est important dans une organisation et des sous unités » (traduction de Lacaze, 2001, p.64). *A priori*, la notion de socialisation organisationnelle semble donc bien en mesure de répondre à notre question initiale sur les besoins concrets de socialisation des salariés dans



une entreprise. Les multiples travaux produits dans ce champ ont en effet permis de dépasser l'image d'une organisation toute puissante qui contraindrait les salariés à entrer dans un rôle qui aurait été entièrement défini en dehors de leur contrôle de l'individu (comme c'était le cas dans la définition de Schein citée ci-dessus et aussi dans les travaux fondateurs de Van Maanen (1978) et Van Maanen et Shein, 1979) pour aller vers une analyse plus équilibrée où les individus et les organisations interviennent tous les deux pour co-produire ce processus social (Louis, 1980 ; Morrison, 1993 ; Saks et Ashforth, 1997).

Aujourd'hui, la socialisation organisationnelle peut être considérée comme correspondant à « un double processus d'interactions entre une organisation et un individu en phase de transition organisationnelle » (Lacaze, 2005, p.274). Elle devrait donc théoriquement pouvoir être étudiée tout au long de la vie d'un salarié lors des différentes phases de « transition organisationnelle » qu'il connaît. Or, même si les recherches citées ci-dessus reconnaissent que des études pourraient être menées pour mieux analyser ce qui se passe lors des promotions (Hall, 1987), la plupart des travaux se focalisent sur une seule et même transition professionnelle : l'entrée dans l'organisation (Lacaze, 2005). De toute évidence, l'intégration est sans doute la phase de transition « professionnelle » où l'écart entre l'avant (les rôles tenus par un individu par exemple à l'école ou au chômage) et l'après (les rôles tenus par le salarié dans l'entreprise) est le plus fort. C'est donc effectivement la situation dans laquelle les chercheurs ont le plus de chance d'analyser avec précision les différentes facettes de ce processus de socialisation. Toutefois, la focalisation de la recherche sur ce seul type de phase de transition organisationnelle est dommageable pour notre propre travail. En effet, il est très vraisemblable que ce qui se passe lors de l'intégration d'un nouveau salarié dans une organisation est assez sensiblement différent de ce qui se passe lorsqu'un salarié suit une formation par e-learning. Aujourd'hui, il nous semble donc qu'un champ complémentaire de réflexion sur la socialisation organisationnelle est à développer sur cette thématique spécifique de la formation.

#### 123. Eléments de conceptualisation sur la socialisation des formés en entreprise

La notion de socialisation organisationnelle a été initialement importée de la sociologie. Depuis le départ, cette science s'est en effet donnée pour objectif d'élucider la nature et les déterminants de ces processus de socialisation. Il nous paraît donc pertinent de mobiliser à nouveau ce champ scientifique pour tenter de compléter notre cadre conceptuel encore insuffisant pour penser la socialisation des formés dans l'entreprise. Parmi tous les travaux développés dans cette discipline, il nous est apparu que les travaux de Claude Dubar semblaient en mesure de nous faire progresser dans notre réflexion. Tout en identifiant des processus de socialisation antérieurs à l'entrée dans la vie active (socialisation primaire), cet auteur s'est donné comme objectif de mieux comprendre comment les processus de socialisation entre en jeu et se transforment tout au long de la vie professionnelle d'un salarié (1993, 2000).

Le premier résultat important produit par cet auteur tient dans l'idée que, comme l'intégration ou la promotion, une formation, si elle est longue ou si elle concerne des sujets importants pour la vie au travail d'un salarié (comme par exemple ses propres techniques de management...), peut être considérée comme une réelle « phase de transition professionnelle ». Il a ainsi mis en évidence que les formations sont pour les salariés des moments extrêmement singuliers dans leur parcours professionnel. Ce ne sont pas seulement un moment où ils acquièrent de nouveaux savoirs mais aussi des moments où ils se « socialisent », c'est à dire qu'ils font évoluer leur identité sociale et professionnelle (1993). Au terme d'une formation, ils en savent un peu plus sur un sujet donné, mais ils en savent

aussi un peu plus sur eux-mêmes et sur les autres. Ils sont donc différents, ils sont autres. Conformément à ce que propose l'approche pragmatique, il constate que cette transformation de l'identité sociale et professionnelle ne se produit pas seulement par la réflexion individuelle sur soi-même mais qu'elle se produit aussi beaucoup par les interactions avec les autres.

Pour préciser la manière dont se déroulent ces interactions, Claude Dubar (1993) précise que la formation est un processus de socialisation qui se décompose en une double transaction :

- une transaction avec soi-même, dite biographique, où l'individu réfléchit sur lui-même et s'efforce de construire une cohérence dans son parcours entre son passé (avant la formation), son présent (ce qu'il acquiert en formation) et son futur (celui qu'il sera ou veut être après sa formation) et
- une transaction avec autrui, dite relationnelle, où l'individu articule la propre vision qu'il a de lui-même avec les représentations que les autres lui renvoient de lui-même. Cette articulation est souvent délicate parce que les « autres » ont souvent une vision déformée de ce que l'individu considère être (Mead, 1934). La formation elle-même renforce ce décalage puisqu'elle fait évoluer l'individu dans ses connaissances, dans ses représentations et dans son identité (la transaction biographique contribuant à lui faire envisager d'autres futurs) alors que les autres eux n'évoluent pas. Comme, le plus souvent, ils ne suivent pas cette formation ou une autre formation, ils ne font pas eux-mêmes évoluer leur identité. Il est aussi peu probable qu'ils fassent évoluer la représentation qu'ils ont de l'individu en formation. La formation contribue donc souvent à accentuer le décalage qui peut exister entre la manière dont un individu se perçoit lui-même et la manière dont il est perçu par les autres.

Dans cette transaction relationnelle, le seul soutien réellement efficace pour chaque individu qui la vit est la communauté des formés eux-mêmes. Même si tous ne se situent pas dans les mêmes trajectoires de socialisation, le formé trouve le plus souvent au sein du groupe des formés une ou plusieurs personnes qui vivent le même type d'évolution identitaire et le même type de décalage – douloureux, souvent – entre ce qu'ils considèrent être devenus et la manière dont les autres les considèrent (Dubar, 2000 ; Dejourn, 1998).

Le cadre conceptuel de Claude Dubar (1993) nous semble permettre une première ébauche de réflexion sur une socialisation des salariés qui ne soit pas simplement limitée aux phénomènes existant lors de leur intégration dans l'entreprise. Comme il a de plus été élaboré pour analyser les interactions entre les temps de travail et les temps de formation, il nous semble particulièrement pertinent pour mener une analyse de la socialisation dans le e-learning qui tenterait de prendre en compte le fait que les individus ne sont pas seulement des formés mais qu'ils sont aussi des salariés, soumis en tant que tels à une autorité hiérarchique, à des objectifs, à des contraintes de production, etc.

## **2. Design de la recherche et méthodologie**

Neville K., Heaven C. et Walsh E. (2005) rappellent clairement que le e-learning a longtemps été considéré comme la « silver bullet » de la formation. Il n'était pas simplement considéré comme un nouveau support de formation parmi d'autres, mais comme l'outil permettant de faire disparaître le modèle traditionnel de formation car il était considéré comme plus efficace pour l'apprentissage des formés. Ces attentes – sans doute démesurées – ont aujourd'hui laissé place au blended learning, c'est-à-dire à une conception plus nuancée du e-learning qui tente de mieux prendre en compte les besoins de socialisation des formés.

La revue de la littérature sur la socialisation présentée ci-dessus conduit à l'idée que le cadre théorique de la « double transaction » de Claude Dubar (1993) paraît être le mieux en mesure de permettre une analyse précise de la question du rapport entre le e-learning et la responsabilité hiérarchique. En effet, il établit que les transformations identitaires des formés se réalisent entre autre dans la confrontation avec « autrui » (transaction avec autrui). Il laisse toutefois volontairement complètement ouverte la question de savoir qui sont ces autrui avec qui cette transaction se concrétise. Pour cet auteur, chaque individu est en effet complètement libre de « choisir » les autrui avec qui il établit cette transaction. Celle se structure en général avec les personnes qui sont formées dans le même groupe mais cet « autrui » peut aussi éventuellement être le conjoint, la conjointe ou même un membre de la famille (qu'ils aient eux-mêmes suivi une formation ou pas) (Dubar, 2000).

Même sans prendre en compte ces situations relativement spécifiques, le e-learning est un type de formation qui rend particulièrement délicate la réponse à la question : qui sont les autrui par rapport auxquels le formé établit sa transaction identitaire ? Tout d'abord, dans le e-learning, le groupe des formés est virtuel. Comme la littérature l'a évoqué à plusieurs reprises, cette absence de contacts physiques crée souvent un manque chez les formés. Il existe plusieurs manières de rendre compte de cette difficulté mais, comme les autres cadres conceptuels, les concepts de Dubar (1993) montrent que le groupe des formés constitue une ressource pour chacun d'entre eux car il permet une réassurance face à la déstabilisation que peut constituer une formation.

Mais, ces autres cadres théoriques ne nous semblent pas suffisamment tenir compte du fait que si, dans le e-learning, le groupe des formés est relativement absent, à l'inverse le groupe des « collègues de travail » est lui beaucoup plus fortement présent que lors des formations classiques. En effet, avec le e-learning, un salarié est en mesure de se former sur son lieu de travail, souvent sur son poste de travail, c'est à dire à proximité immédiate de ses collègues de travail. Alors que la formation classique correspond à un dépaysement par rapport à la situation de travail et donc à un éloignement de fait par rapport aux collègues de travail, le e-learning laisse complètement présent le groupe des collègues de travail aux côtés du formé. Cette situation pose alors un problème très concret de responsabilité hiérarchique : lorsqu'il se forme en e-learning, un salarié est-il considéré comme encore soumis à l'autorité de son responsable hiérarchique ou y échappe-t-il partiellement en étant finalement soumis à la responsabilité de l'organisateur de la formation ?

Pour réellement investiguer tous les effets du e-learning et proposer une analyse complète des phénomènes de socialisation à l'œuvre dans ce type de formation, il nous semble donc important de poser à la fois la question des relations qui se nouent entre les formés (ce que la littérature a déjà beaucoup développé) mais aussi celle des relations existant entre un formé en e-learning et sa hiérarchie. Le cadre théorique de Dubar nous semble pertinent pour apporter des premiers éléments de réponse à la question : le blended learning déstabilise-t-il la relation hiérarchique ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons analysé les usages des outils de e-learning développés par quatre des principales banques françaises. Dans le domaine de la formation, ces organisations ont toujours eu des politiques particulièrement ambitieuses (Brun-Hortado, 2005). Elles ont ainsi longtemps recruté des candidats avec un niveau scolaire faible à qui elles proposaient ensuite de nombreuses formations internes qui leur permettaient d'acquérir la connaissance des produits mais aussi d'intégrer la culture spécifique à chacun de ces entreprises et, *in fine*, leur proposaient des progressions de carrières assez importantes. Au

cours de ces vingt dernières années, ces banques françaises ont progressivement élevé le niveau des diplômes requis à l'embauche (le recrutement des guichetiers se fait ainsi actuellement au niveau bac+2) mais elles conservent une politique de formation conséquente (Brun-Hortado, 2005). Pour étudier les effets des outils les plus récents du e-learning, ce secteur d'activité est donc particulièrement intéressant.

Deux des banques investiguées appartiennent au secteur privé classique. Les deux autres appartiennent au secteur mutualiste. La plus grande d'entre elles compte 58 000 salariés en France tandis que la plus petite n'en compte que 14 000. Sur le plan du e-learning, elles ont développé des expérimentations parfois longues et souvent très riches d'enseignements. La banque B (secteur mutualiste) est celle qui bénéficie de la plus intéressante expérience dans le domaine du e-learning. Si, sur le plan des contenus, elle reste relativement classique (formations aux métiers de la banque, à la bureautique mais aussi au management), sur le plan des techniques, elle semble avoir testé l'ensemble des possibilités. Depuis 1997, elle a d'abord expérimenté les modules de formation « powerpoint » et les forums de discussion (sur un thème choisi par les formateurs comme la formation en alternance, par exemple).

Plus récemment, elle a développé des « classes virtuelles ». Le formateur et les formés étant connectés, les transparents que le formateur souhaite commenter s'affichent en simultané sur les écrans de l'ensemble des stagiaires. Le formateur et les stagiaires disposent aussi de feuilles blanches qui leur permettent de dessiner de nouveaux schémas ou graphiques. Enfin, ils sont reliés entre eux par un « chat » et des micros. Plus récemment, elle a testé le média de la « télé interactive ». Grâce à des webcams, les stagiaires et le formateur peuvent se voir réciproquement. Au moment où cette technique a été testée, elle s'est avérée décevante car les images étaient trop saccadées et le son trop souvent décalé. La taille du réseau nécessaire pour transporter de telles informations nécessiterait d'importants investissements qui ne peuvent pas toujours être réalisés. De manière plus inattendue, nos interlocuteurs ont aussi noté que les webcams conduisaient les stagiaires à se focaliser sur l'image (« *le petit carré en haut à gauche* » (responsable projet e-learning banque B)) au détriment du powerpoint affiché à l'écran !

La banque D (secteur privé) est intéressante car elle est particulièrement représentative des attentes qui peuvent être formulées à l'endroit du blended learning. En effet, à côté de formations plus classiques (bureautique et anglais), cette banque a développé une formation au management en blended learning. Entre deux sessions de formation en face à face (3 jours puis 2 jours), un intervalle d'un mois et demi est prévu pour que les formés acquièrent cinq modules de formation dispensés en e-learning (sur des thèmes comme « gérer son temps de travail et celui de son équipe » ou « manager un projet avec les TIC).

La banque C (secteur mutualiste) présente la spécificité d'avoir organisé sa formation en e-learning avec l'objectif d'atteindre un diplôme de l'éducation nationale (une licence banque-assurance) ce qui suppose un contrôle accru sur les connaissances réellement acquises. Enfin, la banque A (secteur privé) semble la moins avancée dans ses expérimentations. Les formations en e-learning y sont à la fois classiques dans leur forme (powerpoint) et dans leur contenu (métiers de la banques, bureautique – utilisation de lotus notes, langues mais aussi animation de réunion).

Il est ainsi vraisemblable que les usages des « classes virtuelles » ou des « télévisions interactives » évoquées ci-dessus n'auraient pas pu être analysés dans tous les secteurs de l'économie. Ces différentes études de cas permettent donc d'analyser les effets les plus

avancés du e-learning et ainsi d'anticiper sur les effets qu'il pourrait avoir à l'avenir dans d'autres type d'activité.

Pour recueillir les données nécessaires à cette étude, des entretiens formels ont été menés avec les responsables des services de formation et les principaux responsables des projets de e-learning de ces entreprises<sup>1</sup>. Les principaux résultats tirés de ces entretiens (15 personnes au total) sont présentés ci-dessous. Les avantages des entretiens menés avec les responsables des services et les responsables des projets sont bien identifiés. Ils fournissent des informations intéressantes car leur position dans l'organisation leur permet d'avoir une vision claire des enjeux techniques, sociaux, financiers et stratégiques attachés à ces outils (Marshall and Rossman, 1989). Les entretiens semi-directifs ont été utilisés dans cette étude car ils permettent de mieux analyser le contexte et la logique d'argumentation des acteurs (Bouchard, 1976 ; Stone, 1978 ; Burgess, 1982). Pour traiter ces entretiens, nous avons utilisé les méthodes classiques de codage. Nous avons identifié onze thèmes et réparti les données entre ces différents thèmes (voire l'annexe A). Lors de ce post-codage, l'auteur a réalisé un certain nombre de changements dans la liste des thèmes. Cette étape est en effet un processus interactif où des thèmes peuvent émerger des entretiens eux-mêmes (Miles et Huberman, 1994). Un premier niveau de codage a été utilisé pour réduire la diversité des données et résumer des parties importantes des entretiens. Ensuite, ce codage a permis d'identifier les principaux thèmes abordés dans les entretiens (Miles et Huberman, 1994). Les parties ci-dessous apportent quelques éléments de description des processus de socialisation qui se développent entre les formés en e-learning et leur hiérarchie.

### **3. Résultats empiriques sur la socialisation dans le e-learning**

Notre étude est exploratoire. Il conviendra ensuite d'en élargir le spectre et la précision en développant vraisemblablement une étude quantitative. Bien que partiels, nos premiers résultats permettent toutefois de mettre en évidence des phénomènes mal identifiés jusqu'alors par la littérature et qui semblent intéressants.

Tout d'abord, nous avons constaté que dans ces quatre banques, les n+1 expriment un mécontentement vis à vis du e-learning. Ce mécontentement est suffisamment important pour que les concepteurs des formations le prennent en compte et tentent d'y apporter des solutions. (31). Ces solutions sont multiples car ces concepteurs de formation n'identifient pas le même problème comme étant à l'origine de ce mécontentement. Le cadre théorique de la « double transaction » (Dubar, 1993) permet d'apporter une explication complémentaire qui offre de nouvelles possibilités, pour ces concepteurs de formation, de répondre à cette difficulté (32). En conclusion, nos premiers résultats conduisent clairement à recommander le développement de processus de blended learning qui prennent en compte la question des rapports entre les formés et leur responsable hiérarchique.

#### *31. Des responsables hiérarchiques critiques vis à vis du e-learning, des entreprises qui cherchent des solutions*

Dans les quatre banques étudiées, nous interlocuteurs dans les services de formation ont mentionné le fait que les responsables hiérarchiques (n+1) supportent assez mal le fait que les salariés se forment sur leur lieu de travail, le plus souvent sur l'ordinateur avec lequel ils travaillent habituellement. Un chargé de mission e-learning de la Banque C nous a ainsi affirmé :

---

<sup>1</sup> Ces interviews ont été réalisés avec F.Delays (CM International), C D'Esterno (CM International), Gérard Godefroy (Alpha-Secafi) et Alain Petitjean (Alpha-Secafi).

« ... On a eu des retours comme quoi les n+1 sont souvent sur le dos des salariés lorsqu'ils se forment sur leur ordinateur au sein de l'agence elle-même. Ils insistent souvent pour que les salariés reçoivent des clients, soient vraiment au travail plutôt qu'en train de faire de e-learning. »

Considérant que la formation n'est pas un travail productif direct, les n+1 se représentent souvent ces temps de formation comme des temps perdus, au moins de leur point de vue de responsable d'équipe chargé d'atteindre des objectifs.

Le responsable du service formation de la banque B constatait ainsi :

« ... C'est vrai que c'est un problème récurrent pour un service formation. On a toujours du mal à ce qu'un responsable hiérarchique « lâche » un de ses gars pour le laisser partir en formation. Ils nous disent toujours : « OK pour la formation mais le boulot passe d'abord !! ». Mais, avec le e-learning, on a l'impression que c'est encore plus dur. Comme le salarié ne quitte pas physiquement son lieu de travail, les n+1 semblent avoir encore plus de mal à accepter qu'un salarié soit au travail mais se forme ... »

On voit ici clairement, qu'aux yeux des n+1, les bénéfices à moyen terme que pourrait produire cette formation (y compris en terme d'efficacité des rendez-vous avec les clients) apparaissent négligeables par rapport aux bénéfices immédiats d'un travail directement productif des chargés de clientèle.

Le paradoxe est même plus fort que cela. Comme le souligne, ce même chargé de mission e-learning de la banque C :

« ... On répète souvent aux n+1 que si la formation avait eu lieu en présentiel et pas en e-learning, ça aurait été encore pire. Le salarié aurait été absent de son lieu de travail pour une journée entière ou même plus étant donné les trajets qu'il doit le plus souvent faire pour se rendre au lieu de formation. Mais ils répondent qu'à la limite, ils préfèrent ça. Au moins quand la personne n'est pas là, elle n'est pas là. Là, ce qui est difficile pour eux, c'est de se dire « untel est dans l'agence mais il ne travaille pas ... », c'est plus dur à accepter pour eux que de se dire « untel n'est pas là, il est en formation ». »

Les difficultés rencontrées par les n+1 les conduisent ainsi à adopter un comportement paradoxal : au nom même de la tenue des objectifs de production, ils semblent préférer un mode de formation en présentiel qui conduit les salariés à être plus longtemps absents de leur poste de travail (essentiellement à cause des déplacements qu'il induit) alors que cette absence est préjudiciable à la tenue même de ces objectifs ... Ce paradoxe est difficile à expliquer. De plus, il se retrouve à des degrés divers dans toutes les banques étudiées. Il semble donc devoir être pris en considération. Les entreprises investiguées l'ont d'ailleurs bien identifié comme constituant un obstacle majeur au développement du e-learning puisqu'elles ont toutes d'y apporter une solution.

Certaines d'entre elles ont ainsi créé ce qu'elles appellent des « centres de ressources », c'est-à-dire en fait des salles situées dans un lieu extérieur aux agences où les salariés peuvent se connecter à des ordinateurs et suivre leurs modules de formation. Ainsi, la responsable du service formation de la banque D affirme :

« ... On a créé des centres de ressources. Les salariés peuvent s'y rendre quand ils le souhaitent ou quand on le leur propose pour suivre des modules en e-learning. Les formations à la bureautique ou à l'anglais se font comme ça le plus souvent. »

Ce e-learning se réalise donc bien à distance avec des formés qui peuvent être dispersés géographiquement mais plus forcément sur le lieu de travail. Cette solution fait perdre une part de la souplesse qui faisait l'intérêt de e-learning (par exemple, se former vingt minutes par jour sur son propre ordinateur en fonction des temps forts/temps faibles de sa propre journée de travail) mais ce dispositif a été nécessaire pour rendre le e-learning plus acceptable par les n+1 qui, véritablement, avaient des difficultés à voir des salariés se former « sous leurs yeux » de responsable d'équipe subissant la très forte pression des objectifs quantitatifs de vente de produits parmi lesquels les objectifs en terme de temps de formation ne sont pas du tout présents.

D'autres organisations comme la banque A ont une autre stratégie. Le responsable du service formation précise ainsi :

« ... On a commencé par former les n+2 en e-learning. Comme ça on espère qu'ils vont découvrir par eux-mêmes les intérêts de cette formule et qu'ils seront ensuite des bons prescripteurs vis à vis des n+1. On espère qu'ils accepteront mieux de laisser du temps à leur subordonnés de se former avec le e-learning. »

« ... La formation, c'est un acte de management ! Quand un n+1 a validé une formation pour quelqu'un, c'est à lui de se débrouiller ensuite pour lui dégager le temps nécessaire pour suivre cette formation ! »

Cette banque mise donc plutôt sur l'exemplarité et sur l'expérience personnelle pour tenter de faire comprendre aux responsables hiérarchiques l'importance de laisser à leurs subordonnés la possibilité de se former sur leur lieu de travail en e-learning mais la logique est identique à celle développée ci-dessus : la formation sur le lieu de travail est un problème suffisamment conséquent pour que les organisations se soient données la peine de l'analyser et de tenter de lui apporter des solutions (même si celles-ci sont variées).

### *32. Un mécontentement dont les racines doivent être mieux analysées*

Mais plus globalement, les entreprises étudiées semblent avoir tenté de répondre à cette difficulté en développant du blended learning et pas simplement du e-learning. Nous avons ainsi retrouvé chez chacune d'elle un discours nettement en faveur de blended learning. Le responsable du projet e-learning de la banque D affirme ainsi :

« ... la formation à distance n'est qu'un complément des formations traditionnelles. Il n'est en aucun cas destiné à se substituer complètement à ces formations traditionnelles. »

Le responsable du service de formation de la banque C évoque lui l'idée que :

« ... l'objectif n'est pas de faire que du e-learning. La proportion n'est pas encore définie (15, 20 %, plus ?) mais de toutes façons on n'ira pas vers 100 % de e-learning. »

Il nous semble toutefois important de souligner que bien que ces interlocuteurs rejettent clairement le « full e-learning », ils le font souvent pour des raisons différentes et parfois

contradictaires. Par exemple, le responsable du projet dans la banque A rejette le « full e-learning » car il considère que :

« ... certaines formations comme les formations comportementales ne sont pas envisageables en e-learning. Ca ne peut se faire qu'en présentiel... »

Alors que nous avons précisé ci-dessus que les banques B et D ont choisi le e-learning pour déployer leurs formations au management (qui contiennent logiquement d'importantes dimensions comportementales).

Donc, malgré un rejet commun du « full e-learning », nos interlocuteurs n'étaient pas tous de la même façon leur point de vue. Nous faisons l'hypothèse (qui devra être confirmée ou infirmée par d'autres travaux) que ces divergences de point de vue s'expliquent par le fait que nos interlocuteurs ne voient pas encore clairement la source de leurs difficultés. Ils les attribuent à des questions de contenus (certaines formations passeraient bien en e-learning, d'autres pas mais il ne sont pas d'accord sur les contenus qui passeraient bien et ceux qui ne passeraient pas) alors que le cadre théorique de Dubar (1993) nous incite plutôt à investiguer de côté des phénomènes identitaires et sociaux mis en jeu dans les processus de formation.

Au-delà, du rôle de soutien joué par le groupe de formés, il semble que le mécontentement des n+1 peut aussi être expliqué par le fait qu'ils perçoivent confusément que les salariés en e-learning échappent à leur contrôle hiérarchique. Lorsqu'ils se forment, ils s'extraient en partie du groupe des collègues de travail, des salariés de l'agence placés sous la hiérarchie du chef d'agence, le n+1, pour entrer dans un nouveau groupe, celui des formés. Le fait que des membres de leur équipe se forment sur leur lieu de travail, sur leur ordinateur habituel au vu et au su de tous leurs collègues de travail crée une situation ambiguë (le salarié est présent mais échappe à leur contrôle hiérarchique, il s'intègre dans le groupe des formés tout en étant physiquement dans le groupe des collègues de travail) qui peut effectivement les mettre en difficulté.

Dans la transformation du lien social qu'induisent les formations en e-learning, la transformation des liens sociaux existant entre les formés doit bien sûr être prise en compte mais il semble que l'évolution des liens sociaux établis avec la hiérarchie et l'équipe de travail doivent être considérés avec la même précision.  
manière équilibrée tout autant.

## **Conclusion**

Le e-learning est un nouvel outil à la disposition du service RH pour mieux répondre aux demandes de ses clients internes et les aider à rendre le MRH réellement stratégique. Dans son développement dans les entreprises, il rencontre des difficultés parce qu'il prive les formés du soutien que constituent les liens que ceux-ci peuvent nouer avec les autres formés dans le cadre des formations plus classiques, en salle de classe par exemple. Depuis plusieurs années, les chercheurs comme les praticiens tentent de répondre à cette limite en développant des processus de blended learning, c'est à dire des formations qui alternent séquences d'enseignement à distance et séquences de formation plus classiques en face-à-face.

Toutefois, l'analyse de la littérature montre que cette réflexion sur la socialisation est sans doute trop focalisée sur le seul développement des liens entre les formés. Il semble qu'elle doit être étendue à l'analyse des liens sociaux existant avec la hiérarchie et avec les collègues de travail. En effet, comme avec le e-learning, le formé se forme sur son lieu même de travail,



il aussi nécessaire de prendre en compte cette dynamique. Sur ce thème, la réflexion théorique semble toutefois presque complètement à construire. En effet, la littérature sur la socialisation organisationnelle – bien qu’en développement très rapide – n’est actuellement pas adaptée à l’analyse de ce type de situation. Le cadre théorique de la « double transaction » proposé par Claude Dubar (1993) semble pouvoir servir de base à cette conceptualisation. Il reste toutefois à l’aménager et l’approfondir pour lui permettre d’analyser complètement ce type de dynamique sociale.

Malgré ses limites, nous sommes parvenus à le mobiliser pour analyser le positionnement du e-learning dans quatre grandes banques françaises. Les entretiens réalisés ont montré que le e-learning était directement limité dans son développement par le mécontentement qu’il produit chez les responsables hiérarchiques directs des salariés concernés. Ce problème est suffisamment important pour que les entreprises concernées aient tenté d’y apporter un remède. Ceux-ci restent toutefois très variés et assez peu opérants. Il nous semble que ces difficultés tiennent d’abord au fait que ces entreprises ont d’abord pour objectif d’améliorer la socialisation entre les formés alors que travaux théoriques que nous mobilisons mettent en évidence qu’il faut aussi prendre en compte les relations sociales existant entre ces formés et leur hiérarchie et leurs collègues de travail. Bien que limités, ces résultats semblent démontrer qu’il y a une véritable piste de recherche théorique et de solides solutions pratiques dans l’élaboration de processus de blended learning qui parviendraient à traiter avec la même efficacité les problèmes de socialisation entre les formés et les problèmes de socialisation entre les formés et leur hiérarchie et/ou collègues de travail

## References

- Anderson, J.R., Corbett, A.T., Koedinger, K.R., Pelletier, R., (1997). 'Cognitive tutors: Lessons learned', [http://act-r.psy.cmu.edu/papers/Lessons\\_Learned-abs.html](http://act-r.psy.cmu.edu/papers/Lessons_Learned-abs.html), Accessed June 20<sup>th</sup> 2007.
- Banathy, B. (1994) 'Designing educational systems : Creating our future in a changing world'. In Reigeluth C.M. and Garfinkel R.J. (eds) *Systemic Change in Education*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, pp. 27-34.
- Bouchard Jr., T.J. (1976) 'Field Research Methods: Interviewing, questionnaires, participant observation, systematic observation, unobtrusive measures'. In Dunnette, M.D. (ed.) *Handbook of Industrial and Organisational Psychology*, Chicago USA: Rand McNally, pp.363-413.
- Brun-Hortado, E. (2005) *Tous commerciaux ? Les salariés de l'agence dans les transformations de la banque des années 1990 – 2000 (All salespeople ? The employees in the branches of banks in the years 1990-2000)*, Thèse en Sociologie, Université de la Méditerranée.
- Burgess, R.G. (1982) *Field Research: A sourcebook and field manual*, London: George, Allen Irwin.
- Club défi, (2004) 'Le e-learning s'impose en entreprise' [http://www.journaldunet.com/management/0406/040641\\_learning.shtml](http://www.journaldunet.com/management/0406/040641_learning.shtml) Accessed June 20<sup>th</sup> 2007.
- Cuban, L. (1993) *How Teachers Taught*, 2<sup>nd</sup> Edition, New-York: Teachers College Press.
- Dejours, C. (1998) *Souffrance en France. Banalisation de l'injustice sociale (Suffering in France. The banalisation of social injustice)*, Paris, PUF.
- DeRouin, R.E., Fritzsche, B.A. and Salas, E. (2004) 'Optimizing e-learning: research-based guidelines for learner-controlled training', *Human Resource Management*, 43: 147-162.
- Dubar, C. (1993) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles (Socialisation. Construction of social and professional identity)*, Paris, Armand Colin.
- Dubar, C. (2000) *La crise des identités*, Paris, PUF.
- Ducet, J.J. (1990), *Jean Piaget*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Fallery, B. (2004) 'Les trois visions de la formation ouverte et leurs propositions de normes : standardiser les contenus, les activités ou les interfaces ?', *Systèmes d'informations et management*, vol.9, n°4.
- Federico, P. (1999) 'Hypermedia environments and adaptative behavior', *Computers in Human Behavior*, 15: 653-692.
- Greeno, J.G., Collins, A.M., Resnick, L.B. (1996). *Cognition and learning*, in D. Berliner, R. Calfee, (Eds) *Handbook of educational psychology*, NY, MacMillan, pp.15-41.
- Hall, D. (1987). 'Careers and Socialization', *Journal of Management*, vol.13, n°2, pp.301-321.
- Hamburg, H., Lindecke C., Thij H. (ten) (2003), 'Social aspects of e-learning and blending learning methods', 4<sup>th</sup> European Conference e-comm line 2003, Bucarest, <http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/2003/hamburg03.pdf>, Accessed June 20<sup>th</sup> 2007.
- Harasim, L. (1990) 'Computer Learning Networks: Educational applications of computer conferencing', *Journal of Distance Education*, 1(1): 59-70.
- Holmes, G. and Abington-Cooper, M. (2000) 'Pedagogy vs Andragogy: A false dichotomy ?', *The Journal of Technology Studies*, 26(2): 50-55.
- Huddleston, P. and Unwin, L. (1997) *Teaching and Learning in Further Education: Diversity and Change*, London: Taylor and Francis Books Ltd.

- Kaplan-Leiserson, E. (2002) 'E-learning glossary'. Retrieved March 2, 2006, from <http://www.learningcircuits.org/glossary.html>.
- Lacaze, D. (2001), *Le rôle de l'individu dans la socialisation organisationnelle*, *Thèse en Sciences de gestion*, Université d'Aix-Marseille III.
- Lacaze, D. (2005). 'Socialisation organisationnelle (Organizational socialization)' in Delobbe N., Herbach O., Lacaze D., and Mignonac K., *Comportement organisationnel* (Organizational behaviour), vol.1, De Boeck, Bruxelles, pp.268-393.
- Lawler, E.E. (2005) 'From human resource management to organizational effectiveness', *Human Resource Management*, 44: 165-169.
- Louis, M.R. (1980) 'Career Transitions: Varieties and commonalities', *Academy of Management Review*, vol.5, n°3, pp.329-340.
- Mantyla, K. (2001) 'Blending e-Learning: The Power is in the Mix', Alexandria VA, American Society for Training and Development.
- Marshall, C. and Rossman, G. (1989) *Designing Qualitative Research*, Beverley Hills, CA: Sage Publications.
- McCormack, C. and Jones, D. (1997) *Building a Web-based Education System*, New-York: John Wiley and Sons Inc.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, in Rosenberg, M., Turner R.H., *Social Psychology, Sociological Perspectives*, Transaction Publishers, 1990, pp. 133-164.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis*, Beverley Hills, CA: Sage Publications.
- Morrison, E.W. (1993) 'Newcomer information seeking: exploring types, modes, sources and outcomes', *Academy of Management Journal*, vol.36, pp.557-589.
- Neville K., Heavin C. and Walsh E. (2005) 'A case in customizing e-learning', *Journal of Information Technology*, 20: 117-129.
- Neville, K., Adam F. and McCormack C. (2002) 'Mentoring Distance Learners: An action research study', Tenth European Conference on Information Systems, Gdansk, Poland, 6-8 June.
- O'Connor, T. (1997) 'Using Learning Styles to Adapt Technology for Higher Education', CTL Learning Styles Site, <http://web.indstate.edu/ctl/styles/learning.html>. Accessed March 1<sup>st</sup> 2006.
- Piaget J. (1969), *Psychologie et pédagogie* (Psychology and pedagogy), Paris, Denoël.
- Reece, M., Lockee, B. (2005) 'Improving training outcomes through blended learning', *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol.9, n°4.
- Reigeluth, C.M. (1994) 'Introduction: An Imperative for System Change'. In Reigeluth C.M. and Garfinkel R.J. (eds) *Systemic Change in Education*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Relan, A. and Gillani, B.B. (1997) 'Web-based Instruction and the Traditional Classroom: Similarities and differences' In Khan B.H. (Ed.) *Web-based Instruction*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications Inc., pp.41-46.
- Research%20Paper.pdf
- Russell III, H.A. (1998) 'A Consideration of Instruction on the Internet', Georgia State University, [www.education.gsu.edu/spehar/FOCUS/EdPsy/cw/epy8050/EPY805%20](http://www.education.gsu.edu/spehar/FOCUS/EdPsy/cw/epy8050/EPY805%20)
- Saks, A.M., Ashforth B.E. (1997) 'Socialization tactics and newcomer information acquisition', *International Journal of Selection and Assessment*, vol.5, n°1, pp.48-61.
- Salmon, G. (2000) *E-moderating: The key to teaching and learning online*, London, Kogan Page.

- Salomon, G. and Perkins, D. (1998) Individual and Social Aspects of Learning, In: P. Pearson and A. Iran-Nejad (Eds) *Review of Research in Education* 23, pp 1-24, American Educational Research Association, Washington, DC
- Schein, E.H. (1968) 'Organizational socialization and the profession of management', *Industrial Management Review*, vol 9, Winter, pp.1-16.
- Selix, G. (2001) 'Improving blended learning', *E-learning*, 2: 48(-58).
- Singh, H. (2003) 'Building effective blended learning programs', *Educational Technology*, vol. 43, n°6.
- Stone, E.F. (1978) *Research Methods in Organisational Behaviour*, Santa Monica, CA: Goodyear Publishing.
- Sulcic, V. and Lesjak, D. (2001) 'DE in Slovenia: Where are we?', Ninth European Conference on Information Systems, Bled, Slovenia, 27-29<sup>th</sup> June, pp.1087-1097.
- Van Buren, M. (2001) 'State of the Industry: 2001 Report', Alexandria VA, American Society for Training and Development.
- Van Maanen, J. (1978) 'People processing: strategies of organizational socialization', *Organizational Dynamics*, vol.7, n°1, pp.19-36.
- Van Maanen, J., Schein, E.H. (1979) 'Toward a theory of organizational socialization', in B. M. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior*, vol.1, pp.209-264.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## **Annexe A**

### Tableau utilisé pour coder les interviews

(Nom de l'interviewé). (Nom de l'interview).

Cette section était utilisée pour recueillir les principales informations sur les caractéristiques et les évolutions des marchés, des technologies, de la stratégie générale de l'entreprise, des politiques RH, etc.

Elle était aussi utilisée pour détailler le parcours de chaque interviewé ainsi que son niveau de connaissance et d'utilisation des outils de e-learning, de leurs objectifs et de leurs résultats.

Principaux points identifiés

Cette section résumait les points les plus saillants mis en évidence par chaque interviewé.

Codage des interviews

Les principaux thèmes extraits des interviews ont été organisés sur la base des codes suivants:

HRM	human resources management considerations
TP	training policies considerations
DDC	design and development considerations
SC	support and commitment in the implementation of e-learning tools
FF	features and functionality of e-learning tools
L	limitations in use of e-learning tools
E	Effectiveness of e-learning tools
F	Future developments of e-learning tools
EDW	Effects on dynamic of work shift
FLS	First Line Supervisors reactions to use of e-learning tools
RT	Roles Transformations linked to use of e-learning tools